

Améliorer la lutte contre l'échec en FLE/FLS pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales

Amel FTITA

Ecole doctorale : DISEMEF/ECOTIDI. Université Virtuelle. ISEFC. Tunis

Résumé

Notre étude consiste dans l'ensemble à penser la question de la déscolarisation des lycéens tunisiens dans une perspective disciplinaire, en particulier, du point de vue de la didactique du français. Nous avons constaté à travers notre analyse des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales commises par les lycéens dans leurs textes rédigés que leur échec en FLE/FLS, pris en l'occurrence pour facteur aggravant leur éventuel décrochage scolaire, est généré en grande partie par l'absence de la compétence lexicale observée chez ces apprenants. Nous avons aussi pu définir à travers l'analyse des manuels scolaires du cycle secondaire l'impact indirect du statut minime alloué par la politique linguistique à l'enseignement lexical sur les niveaux de notre population cible. L'interprétation des résultats obtenus nous a permis d'abord de définir les origines des déficits lexicaux des apprenants et d'anticiper leurs besoins lexicaux effectifs. Mais, elle nous a également amenée à proposer l'exploitation des apports de la lexicologie explicative combinatoire de la théorie Sens-Texte et de la didactique convergente comme supports éventuels de remédiation.

Introduction

Notre étude consiste dans l'ensemble à penser la question de la déscolarisation des lycéens tunisiens à l'exemple d'Yves Reuter (2016) dans une perspective disciplinaire, notamment, du point de vue de la didactique du français. Nous étudions, sous ce même angle du rapport du décrochage scolaire « au vécu disciplinaire », le rôle influent des difficultés lexicales observées chez les élèves à risque de décrochage dans la fabrication graduelle de leur échec en FLE/FLS et dans l'aggravation de leur désaffiliation scolaire en conséquence. Et ce à travers l'analyse de leurs erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales commises à l'écrit, notamment les plus significatives. Ce traitement des erreurs est complété par une analyse des manuels scolaires du cycle secondaire en vue de définir l'impact du statut minime alloué à l'enseignement lexical, des dispositifs didactiques qui lui sont assignés et des pratiques pédagogiques qui en découlent sur le niveau des performances lexicales et scripturales des lycéens en difficulté. Avant d'aborder ces deux analyses fines, nous nous arrêtons tout d'abord sur quelques données chiffrées sur le taux de décrochage en Tunisie accompagnées de quelques initiatives lancées récemment par le Ministère de l'Education pour y faire face. Nous nous attardons aussi dans l'étape qui suit sur l'impact du double statut formel assigné au FLE/FLS dans le cadre du « système appris » aussi bien que des réformes perpétuelles de l'arabisation mises en place par la politique linguistique sur les acquis linguistiques et la réussite scolaire du public cible. Dans une étape finale, nous exploitons les résultats de l'analyse des erreurs lexicales et des manuels scolaires pour optimiser

leur conversion en sources de remédiation et en objets d'enseignements bien adaptés aux niveaux hétérogènes des apprenants, dont notre population cible. Nous proposons, à titre suggestif, d'exploiter les apports de la lexicologie explicative combinatoire pour contourner le problème des erreurs lexicales intra-linguales, et de la didactique convergente pour remédier aux erreurs interlinguales générées par les interférences de la langue maternelle arabe.

I. Le décrochage scolaire en Tunisie à l'heure actuelle : données chiffrées et dernières initiatives

D'après les analyses quantitatives et qualitatives données par l'étude OOSCI lancée par l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO en 2014¹ et dont bénéficie le ministère de l'Éducation en Tunisie, l'on constate que 50.000 adolescents de 11 à 14 ans ne sont pas scolarisés et 55.000 sont scolarisés mais se trouvent en risque de décrochage. Il se trouve aussi que plus d'un adolescent sur quatre en âge de scolarisation au niveau du secondaire, ne fréquente pas un collège ou un lycée. D'après le rapport national sur les enfants non scolarisés (octobre 2014) en Tunisie présenté dans le cadre de cette étude, la possibilité d'être en dehors de l'école augmente avec l'âge. Le but de cette étude était de fournir les données nécessaires en vue de mettre en œuvre des politiques efficaces de lutte contre l'abandon scolaire dans une perspective multisectorielle. Au même titre, une étude de terrain intitulée « L'abandon scolaire, les facteurs et les obstacles » menée lors de l'année 2015-2016 par la commission régionale de lutte contre l'abandon scolaire à Kasserine et à Gafsa moyennant la collaboration de la Délégation de l'Union européenne en Tunisie montre que le taux d'abandon scolaire atteint les 63% à Kasserine et 37% à Gafsa. Ce qui attire le plus notre attention dans ce contexte, ce sont les résultats d'un projet mené par l'association « Citoyens de Gafsa » intitulé « Filles actives à Gafsa et à Kasserine » interrogeant en grande partie les facteurs scolaires tels que la pédagogie uniforme et homogène, les programmes trop chargés et inadaptés, l'absence de loisirs et de motivation. Ces facteurs représentent 44% des motifs d'abandon scolaire chez cette population cible. Selon ces indices l'école et le cadre éducatif en général sont les premiers responsables de cet échec.

En 2016, le Ministère de l'Éducation a lancé avec le soutien de l'UNICEF une campagne nationale de sensibilisation intitulée : « L'école récupère ses enfants » afin de comprendre de manière exhaustive les causes du décrochage et de prendre les mesures correctives et préventives nécessaires. Selon cette même perspective le gouvernorat de Kasserine est le plus touché par le décrochage scolaire. Au niveau secondaire, c'est Kebili et Sidi Bouzid qui sont en tête du classement avec respectivement 66,7% et 55,2%.

Lors d'une nouvelle initiative lancée à travers le séminaire « Quels enseignements des expériences internationales pour la Tunisie ? » qui s'est tenu à Gammart les 28 et 29 novembre 2017, plusieurs ministères tunisiens (le Ministère de l'Éducation, le Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi et le Ministère des Affaires Sociales) ont manifesté leur volonté d'unir leurs efforts afin de prévenir le décrochage scolaire et d'encourager le retour des jeunes décrocheurs aux rangs de la scolarité. Dans ce même contexte, l'Agence Française de Développement (AFD), l'Agence de la Coopération Italienne (AICS) et l'UNICEF ont contribué à un partage d'expériences sur les mécanismes « d'Éducation de la Deuxième Chance » dans différents pays en vue d'enrichir la réflexion des acteurs nationaux dont la société civile et le secteur privé sur un dispositif pertinent et mieux adapté au contexte scolaire tunisien.

II. De l'échec en FLE/FLS à l'échec scolaire en Tunisie

Nous devons rappeler que notre étude s'inscrit dans un contexte tunisien diglossique, c'est-à-dire de bilinguisme particulier où le FLE/FLS acquiert depuis la mise en place des réformes

d'arabisation, un statut sociopolitique différent de celui de l'arabe qui est la langue maternelle (désormais LM) du territoire tunisien. Ce changement du statut du français attesté par la politique linguistique tunisienne n'a pas été mis en place sans laisser ses traces sur les niveaux de performance des élèves tunisiens.

1. Le FLE/FLS en Tunisie : un statut formel et sociolinguistique spécifique

Sur le plan officiel ou formel, le français en Tunisie est partiellement une langue de scolarisation ou d'enseignement à côté de l'arabe classique. Sur le plan sociolinguistique, c'est-à-dire au niveau des pratiques langagières réelles dans les différents milieux où il est enseigné, le degré d'exposition à la langue française est marqué par la variabilité et la disproportion et varie selon les contextes socioculturel, socioprofessionnel, géographique et affectif hétérogènes. L'on constate qu'il est d'usage très réduit sinon inexistant dans les zones rurales où l'exposition informelle est rarissime. Dans le même ordre des mots, Yves Montenay (2014 : 77) stipule que les francophones tunisiens « se répartissaient en une petite élite formée à la française et un plus grand nombre ayant une connaissance très imparfaite et surtout verbale d'un français utilitaire ». Il importe de se mettre à l'évidence que la dénomination FLS en contexte tunisien ne se fonde sur aucun document officiel et que cette langue n'est officiellement baptisée que FLE à statut privilégié. Cela résulte du fait qu'il n'est ni apparenté à la LM à laquelle le niveau d'exposition en dehors de l'école est très élevé, ni à la langue étrangère dont la rencontre se fait très rarement et exclusivement dans le cadre formel de l'apprentissage. Lors du colloque « L'enseignement du français en Tunisie », Mohamed Miled (1991, p.17) postule :

« Dans les pays d'Afrique noire ou du Maghreb, le FLS est apparenté à une langue étrangère pourvue d'un statut privilégié. Il est évident qu'elle se démarque sensiblement d'une langue maternelle dont l'acquisition s'effectue de façon naturelle et aussi d'une langue étrangère dont l'utilisation est la plupart du temps limitée à la classe de français ».

De sa part, L. Dabène (1994 : 38, cité dans Mohamed Miled 1991) note « qu'une langue étrangère est absente de l'univers de l'apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle n'est accompagné d'aucune acquisition extra-institutionnelle ». Pour toutes ces raisons, les outils didactiques à concevoir pour l'enseignement du FLS doivent être plus ciblés et appropriés à ces divers contextes formel et sociolinguistique, lesquels se démarquent à la fois de ceux de la langue maternelle et de ceux de la langue étrangère telle que l'anglais en Tunisie. L'autre type de variabilité de nature affective est aussi à mettre en avant vu que certains apprenants éprouvent beaucoup de sympathie vis-à-vis du français, d'autres éprouvent de la réticence à son égard. Dans cette même optique, M. Miled (1991 : 23) affirme que « Le français peut provoquer chez l'apprenant et selon les milieux sociaux, soit des réactions d'adhésion et d'accommodation soit des attitudes de méfiance ou de rejet ».

2. Un bilinguisme avantageux

En faisant le survol des réformes phare du système éducatif, nous constatons que les premières relatives à la période de la postindépendance priorisaient le bilinguisme alors que celles qui y ont succédé se concentraient pour des raisons politiques, religieuses et identitaires sur le monolinguisme arabe.

Avant de faire le point sur les apports non-négligeables du bilinguisme en contexte tunisien en particulier, puis sur le plan cognitif et affectif en général, il importe de se rappeler que le système éducatif tunisien était au début construit sur le modèle français jusqu'à la mise en œuvre des réformes qui se suivent pour renforcer l'arabisation du parcours scolaire et universitaire tunisien. Au départ, les efforts ont été consentis pour arabiser les sciences humaines et sociales d'abord au cycle primaire, puis au cycle secondaire. En ce temps-là, les mathématiques

et les sciences étaient encore enseignées en français en raison de l'absence d'enseignants bien qualifiés pour enseigner ces matières scientifiques en arabe.

Nous nous souvenons bien que la réforme de 1958, celle du lendemain de l'indépendance, le français un statut sociolinguistique très fort et très proche de celui de la LM. Un cursus scolaire bilingue accordant une grande place aux sciences et à la technologie était établi : l'usage du français doit aider les élèves à accéder à un corpus large de connaissances moderne :

« Le français était défini comme la langue de la culture et sa pédagogie s'apparente dès lors à celle d'une langue maternelle. Ce système scolaire particulièrement élitiste a favorisé un bilinguisme total ». A partir de 1963 s'est opéré un glissement vers un statut de langue véhiculaire où il était la langue dominante et constituait pour l'apprenant un outil principal d'accès aux connaissances surtout scientifiques ». Miled, 1991, p. 21).

Nous sommes loin d'ignorer que le bilinguisme pourrait nourrir des réactions antagoniques et conflictuelles entre les divers locuteurs tunisiens d'idiolectes et de dialectes différents à cause de l'hégémonie constatée d'une langue en contrepartie de la minoration de l'autre. Du côté de l'apprenant, des conflits d'ordre linguistique sont les plus contrariants, étant donné qu'il est confronté à deux modèles linguistiques inégalitaires et à deux pratiques langagières divergentes qui peuvent l'induire en erreurs d'interférence de la LM arabe. Afin de pouvoir atténuer ces antagonismes, le mieux serait (M. Miled, 1991) d'opter pour un bilinguisme conciliant encourageant l'utilisation de la LS en termes d'opportunité, de richesse et de complémentarité et non en termes de domination.

Parmi les avantages d'apprendre une deuxième langue, nous retenons sa contribution selon une étude du *Journal of Neuroscience* à doter le locuteur bilingue d'une certaine flexibilité et élasticité cognitives. (Amanda L. Chan, 2014). Selon cette perspective, parler deux langues ou plus rend l'individu plus ouvert aux autres modes de réflexion, plus créatif et surtout moins cartésiens dans ses opinions et idées. S'ouvrir sur des pensées et des cultures divergentes à travers des mots et des signes inaccoutumés reste incontestablement quelque chose d'enrichissant et dynamisant. Au même titre, il est avéré selon certaines études neurolinguistiques que la pratique d'une langue étrangère pourrait améliorer la capacité analytique de raisonnement chez le locuteur, parce que les mots associés à chaque langue renvoient à un mode particulier de résolution des problèmes, et par conséquent à un degré moindre de risque d'être pris au piège des imprévus. Cela dit, le bilinguisme aide les locuteurs bilingues à mieux gérer les situations fâcheuses qui surviennent inopinément à leur insu que les locuteurs monolingues. Penser dans une autre langue favorise la prise de décisions plus rationnelles plus mûres et plus réfléchies vu que cela crée en nous une distance qui nous rend moins dépendants de nos émotions immédiates et comportements hâtifs. D'après le chercheur (Sayuri Hayakawa, cité dans Amanda. L. Chan, 2014), « Une réaction émotionnelle peut entraîner des décisions fondées davantage sur la peur que sur l'espoir, même quand la probabilité de succès est très élevée ». Il ajoute que toute langue étrangère par sa nature « a moins de résonance affective qu'une langue maternelle ». Encore plus, selon une étude sur les mouvements oculaires décrite par le magazine *Scientific American*, des chercheurs se sont rendu compte que les bilingues passent moins de temps à regarder les mots de forme similaire dans les deux langues (comme « sport » en anglais et en français) et que le cerveau n'a pas besoin de beaucoup de temps pour les identifier, ce qui minimise la charge cognitive et facilite la tâche de la reconnaissance des mots lors de la lecture.

Dans le contexte éducatif tunisien, le rôle fédérateur du FLS à côté de la langue arabe dans le développement des capacités cognitives de l'apprenant s'explique par la précocité de l'apprentissage du français qui accompagne cet enfant dès l'âge de 8-9 ans à l'instar de la LM,

c'est-à-dire que son acquisition intervient à un moment important de son évolution psychique. (Miled : 1991, p. 25)). Dans le même ordre d'idées, il postule :

« Son apprentissage coïncide avec l'accès à l'abstraction et la constitution progressive chez l'apprenant des représentations et des concepts nouveaux. C'est à travers cette langue véhiculaire qu'il effectue des opérations mathématiques, qu'il apprend et manie des concepts relevant de domaines scientifiques et techniques variés et qu'il réalise des types d'argumentation pratiqués hors de la classe de français ».

Une autre fonction motrice du FLE/FLS sur laquelle Miled s'attarde c'est qu'il représente à côté de la LM arabe un moyen de structuration de la personnalité de l'élève tunisien et du développement de sa sensibilité et de son affectivité.

3. Les réformes de l'arabisation et l'école tunisienne en déroute

En passant en revue la septième édition des Données mondiales de l'Education en Tunisie élaborée par l'UNESCO (7^e édition. 2010/11) qui s'inspire de l'article 48 de la loi de l'orientation de 2002, l'apprentissage des langues dans le processus éducatif tunisien acquiert une place fondamentale tout au long du cursus scolaire des apprenants vu les diverses fonctions qui lui sont assignées par la politique éducative

« La langue arabe est enseignée dans tous les cycles de l'enseignement de façon à garantir sa maîtrise à la fois comme moyen de communication et de culture, et son utilisation pour apprendre et produire dans les divers domaines du savoir. Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle ».

En passant en revue les épisodes majeurs de l'histoire des réformes éducatives tunisiennes, nous constatons que le changement du statut de FLE/FLS coïncidait avec les réformes de l'arabisation et se traduisait par les nouvelles fonctions qui lui étaient allouées. Les deux réformes d'arabisation motrices sont, d'abord celle des années 1970, et celle des années 1990. La première porte sur une politique d'arabisation de tous les domaines du savoir après le primaire. En conséquence, le français était adopté depuis 1974 comme langue d'enseignement des sciences et des techniques selon cette orientation fonctionnelle. Ce nouveau statut a participé à l'évacuation des contenus littéraires français et au remplacement des thèmes de la civilisation française par des sujets ancrés principalement dans le quotidien tunisien, maghrébin ou africain. (Miled, 1991, p. 21). L'année suivante, l'arabisation partielle de la philosophie était suivie d'une autre réforme consistant à rendre l'épreuve du français non-obligatoire et facultative au baccalauréat. En suivant le même cheminement, l'arabisation couvre les matières scientifiques à l'école primaire en conservant l'enseignement du français au lycée et à la faculté.. D'autant plus que, selon le texte de la réforme de 1982, la langue française était un moyen d'information, de communication et d'accès à la culture scientifique et technique, fonctions qui étaient corroborées, sur le plan didactique, par le choix des premières méthodes communicatives inspirées directement des options notionnelles-fonctionnelles du Niveau-Seuil. (Miled, 1991, p. 21). Le renforcement de ce même processus d'arabisation table sur des taux de réussite élevés et exhibés en fin d'années dès le début des années 1990. En ce temps-là, l'enseignement du français devait contribuer à côté de la langue arabe à la formation intellectuelle culturelle et scientifique de l'élève en dépit de la réhabilitation de la littérature et des thèmes de la civilisation française ; le FLS était un moyen d'ouverture sur l'altérité et d'accès à la civilisation universelle.

En s'arrêtant sur les incidences de ces mutations politico-économiques, l'on peut noter qu'elles ont donné naissance à des élèves déstabilisés et démunis sur les plans linguistique et

cognitif. Il est aussi notoire qu'à l'heure actuelle ces réformes d'arabisation tunisienne ont donné lieu à des niveaux d'élèves de plus en plus modestes aussi bien qu'à une fréquentation très rare des bibliothèques aux lycées. Cela serait dû au gonflement des notes et au taux de réussite atteignant les 90% en fin d'année scolaire. Ce même principe de réussite gratuite a touché les concours nationaux dont ceux de la 6^{ème} année (la terminale du cycle primaire) et de la 9^{ème} année (la terminale de l'enseignement de base) qui continuent jusqu'à maintenant de revêtir un aspect optionnel et non-obligatoire. Le concours du bac lui aussi n'a pas échappé à ce parcours de favoritisme de la réussite gratuite de la partie écrasante des bacheliers, et ce à travers l'octroi inconsidéré du bonus de 25%.

Ces indicateurs angoissants ont mis en évidence des niveaux effondrés des apprenants tunisiens dans les langues et les mathématiques. Ils montrent que « le système éducatif est gangrené de la base au sommet. A la base de la pyramide par le taux de décrochage élevé des apprenants sans diplômes et au sommet par le taux de chômage très élevé : l'université s'est transformée en une machine à produire des diplômés-chômeurs. Aucune université ne figure dans le top 500 des universités mondiales même si quelques pôles d'excellence subsistent (facultés des médecines, certains instituts technologiques et écoles d'ingénieurs) ». (Samy Ghorbal : 2015). Toutefois, il faut avouer aussi que durant la période où les Tunisiens étaient bilingues, l'enseignement tunisien était de qualité. L'arabe classique hégémonique, de plus en plus renforcé à l'école n'a pas abouti à de bons élèves arabophones. Les élèves continuent de se heurter à la fois à de grandes difficultés dans les matières scientifiques arabisées au primaire et au collège et dans celles francisées au secondaire et au supérieur. Ce qui nous paraît si grave c'est que l'arabe classique enseigné à la place du français au cycle de base se révèle rebutant et assommant pour les élèves. A la différence du français qui acquiert en quelque sorte un certain niveau d'usage minoritaire, l'arabe classique n'est jamais pratiqué en dehors de l'école et du cadre institutionnel. Encore pire, il acquiert sur le plan sociolinguistique le même statut que l'anglais qui est la 2^{ème} langue étrangère du pays. Pour cette raison, une vive controverse a été soulevée sous l'impulsion de l'ex-ministre de l'Éducation Néji Jalloul par sa volonté de placer l'anglais comme 2^{ème} langue du territoire tunisien.

III. L'absence de la compétence lexicale et l'échec en FLE/FLS

1. Autour du concept de l'erreur lexicale

Il faut noter qu'il semble difficile de construire une définition commune et unique de l'erreur lexicale en linguistique et en didactique. Malgré l'absence de consensus sur cette notion, nous pouvons appuyer la richesse et l'intérêt de certains courants linguistiques qui ont tenté de faire table rase de la coupure entre lexicale et grammaire et ont contribué au décloisonnement du mot, de manière à prendre en compte, les cooccurrences et les combinaisons lexicales telles que les collocations. Pour cette raison, nous optons dans notre étude pour la conception large du lexique déjà adoptée par Sylviane Granger et Guy Monfort (1994 : 55-75) approuvée plus tard par Dominic Anctil (2010). Cette conception large consiste à élargir la notion de la sémantique lexicale aux dimensions morphosyntaxiques. Richards (1976 : 511-537) définit également la compétence lexicale de manière large telle qu'elle est proposée par Sylviane Granger et Guy en y intégrant à côté de la connaissance logico-sémantique, la collocabilité, le registre de langue et le comportement syntaxique. Dans la même lignée, Milićević et Hamel (2013 : 29) définissent l'erreur de lexicale comme tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Dans cette optique, un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. Nous ne pouvons pas nous passer de la définition de Dominic. Anctil (2008, p. 351) qui la présente comme « le résultat de la transgression de la norme concernant une propriété d'une unité lexicale (sens, forme, propriété de

combinatoire ». Il opte pour une définition universelle de l'erreur lexicale (2010 : 116) qui est attribuable aux différentes facettes de l'unité lexicale sur lesquelles elle peut porter. Donc, il est question d'une erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que celle-ci soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico-grammatical ». De son côté, Luste-Châa (2009 : 166) l'introduit en tant que « toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale sémantiques, formelles ou combinatoires ». L'impact de cet élargissement du lexique fait que nombre d'erreurs qui étaient habituellement prises pour grammaticales sont en l'occurrence, considérées comme lexicales.

Il est à noter aussi que l'erreur lexicale pourrait témoigner d'un déficit de performance ou de compétence. En partant de la définition introduite par Daniel Coste (1971 : 28) de la dichotomie erreur de compétence/fautes de performance, l'on retient qu'enseigner le français exige donc qu'on prenne en considération non seulement la langue et ses règles, afin de faire acquérir aux étrangers une autre compétence, mais aussi les variations contrôlées ou attendues du discours qui se manifestent dans la performance des Français et qu'on pourrait nommer non tant l'usage que les usages. Ahmed. Brahim (1994 : 105) dans son analyse contrastive des erreurs de français en contexte tunisien, s'intéresse aux « vraies erreurs » qu'il juge des seules pertinentes pour l'analyse. Ces dernières prouvent selon lui que l'apprenant n'a pas encore intériorisé les règles de formation de la langue-cible. Il les distingue des « fautes occasionnelles » qui n'impliquent aucune déficience dans la compétence transitoire de l'élève et qui, donc, ne sont pas systématiques révélatrices du système approximatif de l'élève au moment de la production de l'énoncé. Afin de pouvoir distinguer « erreur de compétence » et « faute de performance », c'est-à-dire voir si l'élève rétablit la forme correcte (faute de performance) ou refait la même erreur de compétence, il propose de recourir au test de l'autocorrection avant de passer à l'analyse des erreurs.

2. Méthodologie et corpus d'observation

Vu le profil un peu particulier de l'échantillon observé (lycéens à risque de décrochage et de niveau faible ou médiocre en FLS), nous focalisons notre étude sur un paradigme classique en didactique des langues qui correspond à la compétence linguistique intégrant de son côté la compétence lexicale à laquelle nous nous intéressons et que nous traitons en termes de priorité et d'urgence eu égard d'autres types de compétences communicatives langagières telles que les compétences sociolinguistique et pragmatique.

Notre corpus est composé de 60 textes produits par des bacheliers de sections diverses (lettres, sciences et techniques) et de niveau faible en français que nous avons sélectionnés en fonction de deux variables : leurs moyennes faibles obtenues aux épreuves de contrôle continu et leur comportement quotidien (absentéisme, désintérêt, agitation...) en nous appuyant sur certaines informations fournis par leurs enseignants de français. Cet échantillon appartient à deux lycées secondaires de deux territoires géographiques différents : le premier est à la capitale de Tunis (le lycée secondaire Ezzahrouni de Manouba), et le deuxième est au sud-ouest de la Tunisie (le lycée Secondaire Bachir Khrayef de Nefta). Nous avons procédé au traitement des erreurs lexicales commises par les lycéens dans le cadre d'une évaluation sommative du premier trimestre de l'année en cours dont le sujet de l'écrit porte sur la thématique de l'amour. Nous avons procédé uniquement pour des difficultés d'ordre organisationnel et temporel auxquelles nous étions confrontée à une analyse d'erreurs ponctuelle et préliminaire, c'est-à-dire sans ancrage dans le temps visant habituellement le résultat ou l'impact évolutif d'une démarche exploratoire longitudinale le plus souvent chronophage. Notre choix de l'analyse de l'erreur comme cadre théorique s'explique par le grand intérêt des descriptions contrastives dans l'anticipation et la prédiction des difficultés lexicales influençant à leur tour l'acquisition du FLE/FLS. C'est

pourquoi elle continue d'avoir un rôle déterminant dans l'élaboration des programmes des langues secondes.

3. Les erreurs lexicales intra-linguales des apprenants

Les premières typologies d'erreurs élaborées par les linguistes dans les années 1960-70 ont été essentiellement axées sur les déviations grammaticales et orthographiques telles que la typologie de (Catach. N, 1980). Les typologies des deux dernières décennies se sont de plus en plus consacrées au champ du lexique. (Luste-Chaâ, 2009, p. 199).

Notre typologie descriptive des erreurs lexicales des apprenants figurant dans le corpus étudié est celle adoptée par Anctil (2010 : 63) qui reprend à son tour le classement de Granger et Monfort(1994) en s'inspirant des concepts utilisés par la lexicologie explicative et combinatoire. Celle-ci est axée sur la prise en compte de toutes les facettes de l'unité lexicale (sens, forme, combinatoire grammaticale et lexicale), telles qu'elles sont conceptualisées par la Théorie Sens-Texte dont elle est le volet lexical. Nous nous sommes rendu compte que parmi les 482 erreurs relevées dans les 60 textes rédigés à peu près 40 % de celles-ci sont des erreurs formelles : elles sont à peu près au nombre de 193. Les erreurs de sens renferment un taux de 21 %. Quant aux erreurs de combinatoire grammaticale et lexicale (de cooccurrences), elles referment une bonne partie dans la mesure où elles englobent presque le même pourcentage (39%) que la totalité des erreurs formelles relevées. Dans les exemples présentés ci-dessus, nous nous arrêtons sur ces trois classes majeures d'erreurs lexicales : de forme, de sens et de cooccurrence. Les erreurs lexico-stylistiques (de registre) et lexico-pragmatiques (de répétition, d'imprécision, d'omission et de pléonasme) sont écartées de notre analyse vu qu'elles sont de volume plus ou moins réduit dans notre corpus observé.

3.1. Les erreurs de forme

Ce type d'erreurs concerne la forme écrite et émane de la transgression du code orthographique dans la production de l'écrit. Ces erreurs consistent en la création de formes (de signifiants) erronées d'ordre morphosyntaxique ou lexico-grammatical telles que les erreurs de formation, d'accord et de conjugaison.

- EX :** « Il a tombé amoureux* » : au lieu de « il est tombé amoureux ».
« Je m'ai senti heureuse* » : au lieu de « je me suis sentie heureuse ».
« La plus belle chose qu'on peut l'avoir* » : au lieu de « la plus belle chose qu'on puisse avoir ».
« Elle peut réussite et devient* » : au lieu de « elle peut réussir et devenir ».
« Je suis mal* » : au lieu de « je suis malheureux ».

- Ces erreurs seraient dues à une connaissance insuffisante ou partielle des règles de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale.

3.2. Les erreurs de sens

Il s'agit d'un décalage flagrant entre le sens de l'unité lexicale visée par l'apprenant et le sens de l'unité qu'il emploie dans son discours écrit.

- EX :** « Je rends*/ serais* très sensible » pour « je deviens très sensible ».
« Mon cœur est frappé* » pour « mon cœur bat ».
« Mon état psychologique était fatigué* » pour « (...) était déplorable, piteux ».
« Le souvent* des souvenirs » pour « l'évocation, le ressassement des souvenirs ».
« Pour que la vie devient* insepourtable* » pour « (...) devienne supportable ».

- Ce type d'erreurs pourrait s'expliquer par la connaissance insuffisante ou déviante du sens de l'unité lexicale, des relations sémantiques qu'elle intègre telles que la polysémie, la synonymie, l'antonymie.

3.3. Les erreurs de cooccurrence (de combinatoire)

Ce sont des erreurs générées par la méconnaissance des propriétés combinatoires de l'unité lexicale ou de sa cooccurrence avec d'autres unités lexicales de la langue. Nous en relevons les erreurs de **combinatoire syntaxique restreinte** :

EX : « Influencer négativement à* la personne » pour « influencer négativement sur la personne ».

« Tomber amoureux avec* un personne » pour « tomber amoureux d'une personne »

« Je discute à* son expérience » pour « je discute de son expérience ».

« Notre regard à* l'avenir » pour « notre regard sur l'avenir ».

« Il a voulu de* mourir » pour « il a voulu mourir ».

- Elles sont issues de l'ignorance du régime et du cadre de sous-catégorisation de l'unité par l'apprenant qui emploie une préposition ou une conjonction inappropriée pour introduire un actant d'une unité lexicale, soit il omet la préposition/la conjonction ou encore utilise une mauvaise forme grammaticale d'actant.

Nous avons pu aussi relever dans cette même catégorie les erreurs de **combinatoire lexicale restreinte** (les collocations). Elles sont générées lorsque l'apprenant fournit un collocatif inadéquat à la base qu'il a choisie. Alain Polguère (2007, cité dans Anctil, 2010) s'intéresse aux problèmes de collocations qu'il désigne par « greffes collocationnelles ».

EX : « Amour psychopathe* » pour « amour triste, tragique, inconsolé, non-partagé ».

« On fait une expérience* » pour « on vit, mène une expérience ».

« Fait une influence* » pour « exerce une influence ».

« Sentiments très sensibles* » pour « sentiments intenses, très profonds, sincères ».

« Mon état psychologique était fatigué*² » pour « mon état psychologique était piteux, déplorable ».

- Ces erreurs collocationnelles indiquent que l'apprenant tunisien n'a été familiarisé avec l'utilisation des collocations ni dans le système acquis, ni dans celui appris. Cela prouve qu'il n'a pas enregistré depuis sa première acquisition un bon nombre de collocations qui sont très fréquentes dans la langue cible et dans tous ses registres correspondants.

4. Les erreurs lexicales interlinguales

Elles peuvent se définir par des infractions au code lexical du FLS sous l'influence de celui de la LM. Elles sont générées par le calque de cette langue première au niveau paradigmatique (les erreurs de sens proche) et au niveau syntagmatique (les erreurs de combinatoire syntaxique et lexicale). Elles sont dites « erreurs interférentielles » ou encore « erreurs de sur-généralisation ». (Richards, 1971). L'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique d'une manière aberrante. Il s'agit de l'influence des acquis des apprenants en LM.

EX.1 : Structures syntaxiques déviantes : éventuels équivalents en arabe³

Impossible le cœur accepte sa moitié n'est pas avec lui*	مستحيل القلب يقبل نصفه غير موجود معه
Personnellement, je suis avec la parole qui dit*	شخصيا انا مع القولة التي تقول
La plus belle chose qu'on peut l'avoir*	اجمل شيء الذي يمكن امتلاكه
Attaché beaucoup avec*ce personne	متعلق كثير بهذا الشخص
L'échec peut rester bonne expérience*	الفشل يمكن يبقى يبقى تجربة حسنة
L'homme, son passé, son présent, sont tous importants.	الرجل ماضيه حاضره كلهم مهمين

EX.2 : Genre déviant : équivalents en arabe⁴

L'un* des raisons / سبب من الاسباب / un source* مصدر / une choque* صدمة / un maison* بيت / son vie* عمره / le seul chose* الشيء الوحيد / une mauvaise souvenir* ذكرى سيئة / la plus belle cadeau* اجمل هدية / .

IV. Le statut de l'enseignement lexical dans les manuels scolaires

En faisant le survol des contenus lexicaux, nous avons constaté qu'ils accordent peu d'intérêt à la compétence lexicale (entre autres la compétence phraséologique et collocationnelle) qui, de son côté, joue un rôle crucial dans la compréhension et la production de l'écrit et dans l'acquisition de la compétence communicative scripturale.

En feuilletant ces manuels nous avons pu constater que l'apprentissage lexical est limité, soit à la thématique et à la logique développées par les textes authentiques destinés à la lecture expliquée, soit au vocabulaire technique fondamental relatif à la lecture correcte et pertinente des supports iconographiques et des représentations figurées. Bien que pour les sections scientifiques et les premières classes du cycle secondaire l'appareil pédagogique accompagnant les extraits-supports destinés à l'exercice de la lecture intègre encore la rubrique vocabulaire, celle-ci fait défaut aux manuels de la section lettre. En effet, nous avons pu remarquer un passage direct de la phase « lire et analyser » à la phase « lire et écrire ». Le travail scriptural qui accompagne la lecture expliquée n'est ni outillé ni préparé par l'intermédiaire du travail lexical nécessaire pour lui donner corps. Bien encore, ce qui semble le plus négligé c'est la fréquence des mots et des combinaisons des mots nécessaires à la pratique de la langue par les apprenants. Le degré de l'exposition de ceux-ci au vocabulaire fondamental dont ils ont besoin, et de leur familiarisation avec des mots essentiels pour la compréhension des textes littéraires (vocabulaire passif) et à la production écrite (vocabulaire actif), demeure raréfié et insignifiant. Dans le même ordre des mots, le déficit lexical de la langue française ne renvoie pas uniquement aux mots individuels ou isolés sur le plan syntaxique, mais aussi à tous les groupements de mots privilégiés et à toutes sortes de combinaisons lexicales préconstruites faisant partie intégrante du lexique authentique dont font usage les locuteurs natifs dans leur pratique effective et quotidienne de la langue. Autant dire que l'enseignement du vocabulaire demeure dans l'ensemble incident et occasionnel. Cela pourrait se justifier par le contenu minime des exercices proposés dans ces manuels qui ne s'appretiennent qu'à initier les apprenants à un apprentissage ponctuel et non systématique de certaines connaissances méta-lexicales. La mise en pratique constante de ces notions-clés dans des énoncés fréquents et enrichissants envisagés selon un principe de progression constante permettant aux mots nouveaux d'être durablement enregistrés dans la mémoire des apprenants, semble relegué au second plan.

Ces choix pédagogiques qui ne font que restreindre la sélection lexicale prouvent que le volet du lexique est encore pris pour un domaine fluctuant et aléatoire dans le curriculum de

français tunisien. Son apprentissage semble uniquement attribué à une imprégnation hasardeuse et aléatoire, fondée sur une acquisition informelle extrascolaire dont bénéficient uniquement les locuteurs natifs. Nous avons déduit aussi qu'ils ne sont majoritairement favorables qu'à une élite minoritaire et présélectionnée. En effet, ils ne correspondent pas toujours, dans leur majorité, à tous les besoins et niveaux langagiers des apprenants que conditionnent, entre autres, le milieu culturel où ceux-ci vivent, la classe sociale à laquelle ils appartiennent et les capacités cognitives hétérogènes dont ils sont investis. Le rythme disparate de leurs activités intellectuelles et de leurs processus chrono-biologiques est à son tour négligé. Bref, nous parlons, en l'occurrence, en termes d'inégalité sociolinguistique et psycholinguistiques que les élaborateurs des programmes ont contribué à implanter par ces choix.

Dans la même optique, Vancomelbeke (2004:7) affirme :

« Force est de constater que l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles est souvent considéré, quel que soit le niveau d'enseignement, comme 'la cinquième roue du carrosse. Contrairement à la grammaire, à la conjugaison ou à l'orthographe, qui font l'objet d'études régulières, voire systématiques, le vocabulaire est souvent abordé, cabin-caba, sans qu'un objectif précis soit véritablement formulé ».

Pour expliquer pourquoi le lexique occupe une place minimale dans les programmes destinés à l'enseignement du français, il avance trois hypothèses. Il signale d'abord qu'il est souvent difficile, voire impossible de contourner la vaste étendue et la taille importante du lexique. Ensuite, il ajoute qu'il est difficile de construire des règles claires et consensuelles qui régissent le lexique pris pour « lieu d'irrégularité », à l'encontre de la grammaire ou de la syntaxe. La troisième hypothèse porte sur le fait qu'une partie écrasante des enseignants considèrent que l'acquisition du lexique se fait de manière naturelle et indirecte, et qu'il est donc légitime de la reléguer à l'arrière-plan de leurs intérêts et pratiques pédagogiques.

V. Interprétation des résultats et perspectives

Nous pouvons associer les erreurs lexicales intra-linguales intrinsèques commises par les lycéens tunisiens à deux causes majeures. Elles peuvent être imputables d'abord, comme l'affirment nombreux auteurs dont Milićević et Hamel (2007), Granger et Monfort (1994) et James (1998) à des connaissances insuffisantes ou erronées des unités lexicales qui sont de différents niveaux : le niveau lexico-grammatical, le niveau sémantique et le niveau combinatoire. Nous pouvons aussi les expliquer par un problème de confusion due à des similarités formelles et à des proximités sémantiques entre deux ou plusieurs unités du FLE/FLS. C'est ce que des chercheurs désignent par « interférence intra-linguale ». Agustín Llach (2005, cité dans Anctil, 2010) suppose que toutes les erreurs lexicales découlent d'une confusion entre deux unités lexicales de la langue cible. L'interférence interlinguale intervient, pour elle, entre les deux langues en contact, notamment entre la LM et le FLE/FLS. Les recherches psycholinguistiques ont expliqué ces erreurs interférentielles interlinguales par les transferts sémantiques négatifs générés par les différences formelles, sémantiques et combinatoires entre les unités lexicales des deux langues en question. Quant aux équivalences lexicales associées au cas de transferts positifs, elles sont exploitables vu qu'elles permettent d'accélérer l'apprentissage du vocabulaire, de développer l'interlangue ou le système transitoire de l'apprenant et d'inscrire les connaissances lexicales dans sa mémoire à long terme. C'est pourquoi le recours à la LM et à la traduction pourrait être conseillé dans ce cas, à condition de la mise en œuvre d'une approche comparative et différentielle des deux systèmes linguistiques permettant la facilitation et l'accélération de l'apprentissage du FLE/FLS tout en optimisant celui de cette langue première. La didactique « intégrée » ou « convergente » pourrait permettre une remédiation optimale aux erreurs de l'interférence et du calque abusif de l'arabe.

Les erreurs de forme commises par les bacheliers seraient à leur tour dues à un enseignement lexical peu systématique et régulier dans le cadre formel ou « le système appris » dans tous les cycles d'enseignement. Les résultats de l'analyse du statut du lexique dans les manuels en sont les meilleures preuves.

L'exploitation des apports de la théorie Sens-Texte et de la lexicologie explicative combinatoire dans le cadre de l'enseignement du FLE/FLS pourrait améliorer la compétence lexicale des apprenants manifestant de grandes faiblesses dans cette langue. Nous ne devons pas oublier que la catégorie d'erreurs de cooccurrence renferme une bonne partie de la totalité d'erreurs repérées. C'est pourquoi l'enrichissement lexical auquel elle pourrait contribuer passerait pour une modalité propice pour la compensation de ce type de déficit lexical dont souffre la catégorie d'apprenants démunis lexicalement et qui sont, en l'occurrence, menacés d'abandon scolaire. Nous constatons que ceux-ci ont du mal à trouver le mot juste et adéquat pour le combiner avec d'autres mots ou pour former des collocations. Etant donné que la lexicologie explicative combinatoire aborde le lexique dans ses différentes facettes et manifestations dans le discours, elle peut fournir dans ce cas un outil fort efficace pour l'enrichissement du répertoire lexical des apprenants, l'acquisition de la connaissance des propriétés combinatoires lexicales et enfin, le développement des compétences scripturales à partir des conceptualisations de ces aspects en fonctions lexicales tant sur l'axe syntagmatique que sur l'axe paradigmatique.

Conclusion

Le débat sur l'échec du système éducatif tunisien dont témoignent les résultats du classement PISA 2015 selon lesquels la Tunisie figure en bas de l'échelle, et le taux de plus en plus croissant du décrochage, ne cesse de faire polémique. L'arabisation est prise tantôt, pour cause majeure de la baisse des niveaux des élèves en français, tantôt pour premier responsable de l'échec dans les matières francisées et dans la scolarité en général. Bien encore, dans le système éducatif tunisien, le recours à l'arabisation ne s'est pas révélé avantageux ni compensatoire. Nous remarquons que beaucoup de familles aisées, convaincues du rôle capital de l'apprentissage du FLE/FLS dans la formation linguistique, intellectuelle, affective et socioculturelle de leurs enfants ont préféré les scolariser dans des établissements privés payants et dans des écoles de la mission française. Ce que nous trouvons aussi si alarmant à partir de notre constat des faits, c'est ce hiatus qui ne cesse de se creuser entre les compétences linguistiques requises par le système de l'évaluation tunisien et la qualité de formation concrète subie sur le terrain pédagogique qui ne semble pas adaptée à toutes les strates du public scolaire. La population cible sur laquelle nous focalisons notre étude est la plus touchée par ce problème d'incohérence des dispositifs, c'est-à-dire d'incompatibilité entre les profils, les débouchés entrevus et les outils didactiques réels mis en place.

Notre contribution consiste à soulever un nouveau défi autour de l'intérêt immédiat d'une réflexion didactique urgente, qui cible le rôle crucial de la didactique du lexique dans l'optimisation de la réduction du taux du décrochage et dans l'amélioration des pratiques pédagogiques du français sur lesquelles un enseignant avisé et bien formé pourrait agir efficacement. Tous les partenaires impliqués dans ce processus de lutte contre la déscolarisation, entre autres les enseignants, sont invités à dépister les élèves à risque d'abandon scolaire à cause de leurs faiblesses en matière de FLE/FLS, et à intervenir précocement de façon efficace et bien réfléchie. Il aurait été aussi primordial d'exorciser tous les acteurs concernés à porter un regard plus égalitaire et plus équitable sur cette strate importante et croissante de la population scolaire qui endure des difficultés lexicales persistantes dans l'apprentissage du FLE/FLS. Autant dire que ces difficultés auxquelles sont confrontés des lycéens tunisiens menacés de déscolarisation sont susceptibles de générer et d'aggraver d'autres difficultés transdisciplinaires telles que l'incapacité à accéder aux savoirs scientifiques et techniques et à communiquer en français pour s'ouvrir à

d'autres cultures. Ceux-ci semblent préalablement classés parmi les élèves « inéducables » ou « inenseignables » dans le système éducatif tunisien où l'élitisme s'aggrave davantage par la massification de l'enseignement au lieu qu'elle en fasse table rase. L'absence constamment observée de la centration des efforts fournis par les décideurs sur les soucis réels et disparates des sujets apprenants en ce qui concerne le poids lourd de la compréhension lexicale et l'angoisse d'une évaluation plutôt sanctionniste et destructive que formative et constructive en matière de français, semble en l'occurrence démentir le discours politico-éducatif quotidien sur la démocratisation de l'école tunisienne.

Bibliographie

Anctil. D. *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, 528 p. Thèse : Département de didactique. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal : 2011.

Brahim. A. (1994). Linguistique contrastive et fautes de français. Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba. Série : Linguistique. Volume : VI. P 105.

Chan. Amanda. L. Apprendre une langue étrangère: 7 raisons de parler une autre langue (ou plus). https://www.huffingtonpost.fr/2014/06/21/apprendre-langue-etrangere-7-raisons_n_5502798.html

Dabène. L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, FLE. 1994. P 38.

Daniel C. (1971) dans Reboulet. André (dir), 1971. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Pratique pédagogique. Hachette. P28.

Delamote. R, Marie-Claude P and Yves R, « Décrocher/raccrocher à l'école : la part du français », Repères [Online], 53 | 2016, Online since 30 August 2016, connection on 29 April 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1011>

Données mondiales de l'Education? 7ème édition. Tunisie- 2011/11. UNESCO-BIE. (<http://www.ibe.unesco.org/>). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Tunisia.pdf>

Granger. S. et Monfort. G, « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 3 | 1994, Online since 20 February 2012, connection on 01 May 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4890>

Hamel. M-J et Milicević. J. (2013). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. Dalhousie University. <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf>

Luste-chaâ, O. (2009) : Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications, Thèse de doctorat, 2 volumes, Université Paul Verlaine-Metz. P119. http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2009/LusteChaa.Olha.LMZ0919_1.pdf

Luste-Chaâ. O. (2010). « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques* [Online], 145-146 | Online since 15 June 2010, connection on 01 May 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1556> ; DOI : 10.4000/pratiques.1556.

Miled. M. (1995). « Français langue seconde, français langue étrangère: éléments de différenciation et quelques implications didactiques ». *Revue tunisienne des langues vivantes*, n° 8, p. 17.

Montenay. Y. (2014) « Les francophones du Maghreb entre culture savante et pratique utilitariste. <http://limba.ulim.md/wp-content/uploads/2017/01/La-Francopolyphonie-vol.1-2014.pdf>

Où en est l'enseignement du français en Tunisie. (8 ; 1991 ; Tunis). Actes du colloque « L'enseignement du français en Tunisie ». *Revue tunisienne des langues vivantes*, textes réunis et présentés par Ahmed Brahim, Tunis, 1995, 225 p. (numéro spécial). Faculté des Lettres de la Manouba.

Reboulet. A. (dir). 1971. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Pratique pédagogique. Hachette. P28.

Richards. J.(1976). « The role of vocabulary teaching ». *TESOL Quarterly*, vol. 10, 77- 89.

Rapport national sur les enfants non scolarisés. Publication UNICEF Tunisie. (2014) <http://www.unicef.org.tn/publications/publication-unicef-tunisie/rapport-national-sur-les-enfants-non-scolarises>

Samy .G. Arabisation en Tunisie : la guerre des langues aura-t-elle lieu ? Publié le 15 juin 2015 à 16h47
Mis à jour le 22 septembre 2015 à 14h40)
<http://www.jeuneafrique.com/mag/234897/societe/arabisation-en-tunisie-le-guerre-des-langues-aura-t-elle-lieu/>

Samoud. W. (2017). Tunisie: Près de 100 mille élèves abandonnent les bancs de l'école chaque année, selon le ministère de l'Education
https://www.huffpostmaghreb.com/2017/02/22/dcrochage-scolaire-tunis_n_14925734.html

Tunisie : Le taux d'abandon scolaire atteint les 63% à Kasserine et 37% à Gafsa. (2017).
https://www.huffpostmaghreb.com/2017/04/20/abandon-scolaire-kasserin_n_16123310.html

Vancomelbeke P. (2004).Enseigner le vocabulaire, Paris, Nathan. P7.

Manuels scolaires

Au gré des textes, 4ème année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, Ministère de l'Education, CNP.

Communiquer en français, 1ère année de l'Enseignement Secondaire, Français, Ministère de l'Education, CNP, République Tunisienne.

Le français en situation, 2ème année de l'Enseignement Secondaire, Français, Ministère de l'Education, CNP, République Tunisienne.

Monde singulier, voix plurielles, 3ème année de l'Enseignement secondaire, Lettres, Français, Ministère de l'Education, CNP.

Partage, 4ème année de l'Enseignement Secondaire, Lettres, Français, Ministère de l'éducation, CNP.

Itinéraires, 3ème année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, Ministère de l'Education, CNP, République Tunisienne.

Notes

1. Le ministère de l'Education a soutenu la mise en œuvre de l'étude sur les enfants non scolarisés offerte par l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés (OOSCI) lancée par l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO afin d'effectuer une analyse plus exhaustive de la déscolarisation, de mieux appréhender les liens entre les divers profils des enfants non scolarisés et les raisons de leur exclusion scolaire.

2. Cette même erreur de collocation « Mon état psychologique était fatigué » est générée par l'effet du calque aberrant d'une collocation de la LM arabe : « *حالي النفسية متعبة* ».
3. Ces erreurs sont dans l'ensemble imputables à l'influence des structures et combinaisons de l'arabe dialectal tunisien, qui est le plus en usage. L'influence de l'arabe classique semble presque inexistante vu que les apprenants ne le maîtrisent pas parfaitement, à l'instar de la langue française.
4. Cet emploi erroné et très fréquent du genre en français souvent observé dans les énoncés écrits par des apprenants lors de leur première acquisition persiste encore chez les bacheliers souffrant de grandes difficultés d'apprentissage en FLE/FLS.

Remerciements

Je remercie en particulier mon directeur de thèse Samir Labidi tant pour ses remarques et conseils pertinents que pour les informations fines sur ce travail dont il m'a généreusement fait part.

Je remercie également mes collègues des deux lycées secondaires dont j'ai prélevé l'échantillon observé de leur gentillesse de m'avoir fourni les informations nécessaires sur cette population cible suivies des textes écrits sur la thématique préconçue.